

Article

« La gestion des buts personnels, un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires »

Léandre Bouffard, Étienne Bastin, Sylvie Lapierre et Micheline Dubé

Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, n° 3, 2001, p. 503-522.

DOI: 10.7202/009962ar

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, nº 3, 2001, p. 503 à 522

La gestion des buts personnels, un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires

Léandre Bouffard
Professeur

Étienne Bastin
Professeur

Université de Sherbrooke

Sylvie Lapierre
Professeure

Micheline Dubé
Professeure

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé – Une démarche axée sur les objectifs personnels est offerte à des étudiants universitaires, dans le cadre d'un cours, en vue de favoriser un apprentissage significatif, un fonctionnement optimal et l'augmentation du bien-être psychologique. Plus spécifiquement, la démarche implique la précision d'un objectif concret, la planification et la poursuite du but et se termine par l'évaluation du progrès réalisé. Cette forme d'intervention, réalisée auprès d'étudiants universitaires, a produit une augmentation significative de tous les indices de bien-être évalués comparativement aux scores de bien-être obtenus par un groupe témoin. Cette approche qui a aussi été bénéfique pour des personnes âgées et des retraités est donc susceptible de s'appliquer à d'autres groupes d'âge et à des personnes vivant diverses situations de vie.

Introduction

Depuis la maïeutique confrontante de Socrate jusqu'à l'approche rogérienne des «apprentissages significatifs» (Rogers, 1969), le pédagogue – de quelque niveau qu'il soit – veut faire progresser l'«apprenant» comme personne en plus de le faire avancer dans la connaissance. En effet, l'objectif ultime de l'apprentissage n'est pas seulement l'acquisition de connaissances, mais la totalité de la personne dans ses aspects cognitifs, affectifs et comportementaux. C'est une tentative en ce sens qui

est rapportée dans cet article[1]. Dans le cadre d'un cours régulier de psychologie, une démarche axée sur les buts personnels fut offerte à des étudiants universitaires en vue de favoriser leur croissance personnelle et leur bien-être psychologique.

En effet, les recherches sur les buts personnels montrent que l'individu qui oriente son action vers des projets à réaliser trouve du sens à sa vie, actualise ses potentialités et connaît un bien-être psychologique élevé (pour une recension des écrits sur les buts personnels et le bien-être psychologique, voir Lapierre, Bouffard et Dubé, sous presse). Dans cette perspective, il semble pertinent d'offrir une démarche qui permet aux étudiants de choisir et de poursuivre des buts importants et réalisables. Un peu comme dans le développement d'une expérience pédagogique, cette démarche s'est développée par essais et erreurs, par ajouts et correctifs en fonction des progrès théoriques[2] récents, des réactions des étudiants, des résultats obtenus et de la satisfaction manifestée par les participants. La dernière version, *La gestion des buts personnels*, doit maintenant faire l'objet d'une évaluation scientifique, tel est l'objectif de la présente étude. Avant de présenter et de tester cette nouvelle intervention, il convient d'en voir les bases théoriques. Commençons par définir la variable critère, le bien-être psychologique.

Bien-être psychologique

La notion de bien-être psychologique adoptée ici se veut large et multidimensionnelle, non normative et basée sur l'expérience subjective de l'individu (Diener, 1984, 1994; Bouffard et Lapierre, 1997). Dans ce contexte, il convient de ne pas se limiter à une seule dimension cognitive (satisfaction de vivre) ni aux seules composantes affectives habituelles (présence d'affects positifs et absence relative d'affects négatifs) mais, à l'instar de Ryff (1989), de concrétiser le construit au moyen de plusieurs indices qui en révèlent la complexité et qui permettront de mieux déceler les effets éventuels de la démarche. Les indices de bien-être psychologique retenus sont les plus couramment employés dans plusieurs recherches: la satisfaction de vivre (Diener, Emmons, Larsen, et Griffin, 1985), l'estime de soi (Heatherton et Polivy, 1991), le sens à la vie (Ryff, 1989; Ryff et Essex, 1992). Ces indices se rattachent principalement à la composante cognitive et sont complétés par des indices affectifs: l'un englobant et positif, que Stones, Kozma, Hirdes, Gold et Kolopack (1996) appellent le bonheur, l'autre spécifique et négatif qui s'applique bien aux étudiants, l'anxiété dans le domaine académique (Alpert et Haber, 1960). L'éventail est complété par un indice emprunté au courant humaniste et qui est conceptuellement et empiriquement lié au bien-être psychologique, l'actualisation du potentiel (Maslow, 1955; Waterman, 1990) et par une variable qui est plus susceptible de mesurer l'effet immédiat de la démarche, l'orientation vers les buts (Robbins, Lee, et Wan, 1994; Smith et Robbins, 1988).

Buts personnels et bien-être psychologique

Les buts sont des représentations mentales chargées d'affectivité (Pervin, 1983), ce qui explique la ténacité nécessaire à la réalisation de nos ambitions et la frustration éprouvée quand elles ne sont pas réalisées. C'est au processus qui va de la naissance du désir à la réalisation du but auquel nous nous intéressons; ce processus comprend les étapes suivantes (chacune étant reliée au bien-être psychologique): l'élaboration, la planification, la poursuite du but et, enfin, l'évaluation du résultat et de la démarche elle-même (Lapierre, Bouffard, et Dubé, sous presse; Cantor et Sanderson, 1999; Gollwitzer, 1993; Little, 1983; Nuttin, 1985). Ce sont précisément ces étapes qui déterminent le contenu de la formation sur la gestion des buts personnels.

Élaboration du but et bien-être psychologique

L'existence de buts est prédictrice de plusieurs indices de bien-être psychologique (Lecci, Okun, et Karoly, 1994); elle est reliée positivement à la satisfaction de vivre et négativement à la dépression (Emmons, 1986) et à l'anxiété (Hosen, 1990); elle est source d'espoir (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon, Yoshinobu, Gibb, Langelle, et Harney, 1991; Wolff, 1971) et de sens à la vie (Reker et Wong, 1984). L'orientation vers les buts explique plus de 50% de la variance du bien-être psychologique dans l'étude de Holahan (1988). L'anticipation de ce qu'on veut être ou devenir est un instrument de développement personnel (Cross et Markus, 1991), une source de valorisation de soi (Liber, 1982) et une excellente occasion d'affermir le sentiment d'efficacité personnelle qui aide l'individu à affronter les difficultés (Bandura, 1993). Cependant, seuls les buts en concordance avec les besoins psychologiques fondamentaux sont porteurs de bien-être psychologique (La Guardia et Ryan, 2000; Sheldon et Kasser, 1998). Dans pareil cas, l'orientation vers des buts concrétise la motivation, focalise l'énergie, soutient l'autorégulation de l'action, favorise le fonctionnement optimal de la personnalité, bref contribue à une meilleure santé psychologique (Gollwitzer, 1993; Nuttin, 1985).

Planification de la réalisation du but et bien-être psychologique

La planification est un exercice mental qui prépare l'action; elle comprend l'exploration des possibilités, la recherche des moyens, la spécification des étapes et la prévision des stratégies telles la résolution de problèmes (D'Zurilla et Chang, 1995), l'affrontement du stress (Schafer, 1992) et la simulation de l'action (Taylor et Pham, 1996). Gollwitzer (1996) a démontré qu'une bonne planification facilite le démarrage et la régulation de l'action, améliore la performance, diminue le stress et, ainsi, elle rehausse le bien-être psychologique.

Poursuite du but et bien-être psychologique

La poursuite du but ou la démarche vers l'objectif est porteuse de bien-être psychologique; elle favorise le sens de l'accomplissement personnel (Kuypers et Bengtson, 1973) et a une grande valeur adaptative (Lazarus et De Longis, 1983). Brunstein (1993) a montré, par une recherche longitudinale, que c'est le progrès vers le but qui améliore le bien-être psychologique. L'influence positive de la poursuite du but sur la qualité de l'expérience vécue ressort clairement des travaux de Csikszentmihalyi (1997). Il a fait voir que les gens vivent une expérience significative qui s'apparente au bonheur lorsque se retrouvent les conditions suivantes: un objectif clair qui requiert une action spécifique, une activité qui fournit une rétroaction immédiate, une correspondance entre les habiletés de l'individu et les exigences de la tâche ainsi qu'une concentration intense sur la tâche en question. De plus, les ressources personnelles et environnementales (Diener et Fujita, 1995), le soutien social (Robbins, Lee et Wan, 1994) et les événements de vie (Pervin, 1983; Emmons, 1991) affectent positivement le bien-être psychologique lorsque ces variables favorisent le progrès vers le but. Par contre, les obstacles créés par autrui (Ruehlman et Wolchik, 1988) rendent moins heureux s'ils nuisent à la poursuite des buts personnels.

La poursuite efficace du but requiert une régulation appropriée de l'action. Brandstädter et Renner (1990) proposent deux stratégies: la poursuite tenace du but qui consiste à persister malgré les obstacles et la poursuite flexible du but qui consiste à s'ajuster aux exigences des situations (Brim, 1992). Cette dernière stratégie explique un pourcentage significatif de la variance de la dépression (44%), de la satisfaction de vivre (29%) et de l'estime de soi (25%) lorsque surgissent des difficultés dans la poursuite de ses ambitions (Trépanier, Lapierre, Baillargeon et Bouffard, 2001). Enfin, la poursuite efficace des buts exige une saine gestion de ses ressources personnelles. Ford (1994) recommande, par exemple, de mettre de côté temporairement certains buts pour permettre la poursuite d'entreprises jugées prioritaires. Bref, sous certaines conditions, la poursuite des buts personnels est associée à de nombreux bénéfices psychologiques.

Évaluation des résultats et de la démarche en regard du bien-être psychologique

Que la réalisation de ses objectifs provoque des émotions positives est un fait reconnu depuis longtemps (Brendl et Higgins, 1996). Hinsz et Matz (1997) ont noté que les gens qui atteignent leurs buts s'évaluent positivement et ont un sentiment élevé d'efficacité personnelle; ils participent davantage et obtiennent d'excellents résultats, ce qui confirme leur estime d'eux-mêmes. Cette boucle rétroactive se produit également chez ceux qui échouent (Christiansen, Backman, Little, et Nguyen, 1999; Nurmi, 1998). Cependant, le succès dans ses entreprises ne provoquent pas automatiquement le bonheur. Kruglanski (1996) propose quelques explications: la réalisation

du but a drainé trop d'énergie, la valeur du but a diminué, l'ambition de se dépasser reste présente, l'atteinte de l'objectif a laissé un vide, comme il arrive à des médaillés d'or qui ne savent quoi faire de leur vie après les Jeux olympiques.

En outre, la relation entre la réalisation du but et le bien-être psychologique est modérée par l'attribution causale que fait l'individu. On n'éprouve aucune fierté à la suite d'un succès attribué à une cause externe(comme la chance), mais seulement s'il est relié à une cause interne (comme l'effort ou l'habileté) (Weiner, 1986).

La non-réalisation du but est généralement associée à du désagrément, mais ce n'est pas toujours le cas (Emmons, Colby, et Kaiser, 1998) parce que l'individu peut tirer leçon de ses erreurs (Watson et Tharp, 1997), travailler plus fort la prochaine fois (Wright et Brehm, 1989) ou recourir à certains mécanismes de protection de l'estime de soi (Baumeister, 1996). Ces mécanismes peuvent adoucir, au moins temporairement, les effets dommageables de l'échec.

Outre le résultat obtenu, l'individu considère aussi la démarche comme telle. Quel que soit le niveau de réalisation du projet, un individu peut être satisfait et fier d'avoir surmonté certains obstacles, effectué certains apprentissages, raffiné certaines habiletés, actualisé certaines potentialités ; ainsi, il a confiance en l'avenir.

Au terme de cette recension de la documentation, il apparaît clairement que chacune des étapes du processus des buts contribue au bien-être psychologique. Ce processus peut sembler linéaire, mais il comporte des boucles rétroactives qui permettent une interinfluence entre les étapes et un ajustement constant (Bandura, 1993 ; Nurmi, 1998). La planification de l'action, par exemple, peut fort bien exiger la spécification ou le remplacement du but. En ajoutant l'effet de l'affect sur le processus (Schwarz et Bohner, 1996), le jeu des interinfluences devient considérable. Il témoigne de la complexité des mécanismes en cause, de la puissance et de la subtilité de l'adaptation humaine dans la poursuite du but.

Approche adoptée

La démarche comprend les étapes qui ont été présentées plus haut (élaboration, planification, poursuite, évaluation), l'objectif étant d'aider les étudiants à cheminer vers l'atteinte du but choisi et, plus fondamentalement encore, à apprendre le processus lui-même de façon à pouvoir gérer leur propre changement et à connaître un mieux-être qui perdure (Watson et Tharp, 1997). Conformément à l'approche cognitive béhaviorale adoptée, la démarche comporte des aspects d'ordre comportemental [développement de stratégies de résolution de problèmes (D'Zurilla et Nezu, 1990) favorisant la réalisation du but], d'ordre cognitif [identification et modification des croyances irrationnelles nuisibles au processus (Ellis et Grieger, 1977)]

et d'ordre affectif [création de relations interpersonnelles chaleureuses, soutien du moral et appui au sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997)]. Cette approche cognitive béhaviorale se marie ici à la perspective humaniste (Maslow, 1955; Rogers, 1969) selon laquelle l'objectif ultime de l'intervention n'est pas seulement un bien-être affectif à court terme, mais un apprentissage authentique qui affecte la totalité de la personne, une actualisation de toutes les potentialités de l'individu.

La gestion des buts personnels. Une recherche empirique

Objectif et hypothèse

La recherche visait à vérifier si la démarche axée sur les buts personnels a un impact sur le bien-être psychologique des étudiants universitaires. À cet effet, les sujets ont eu la possibilité de participer à la démarche dans le cadre d'un cours. Les résultats ont été comparés à ceux d'un groupe semblable qui participait aux cours habituels au programme. Il s'agit d'un plan à deux groupes avec prétest et post-test.

Conformément à la recension des écrits, l'hypothèse de recherche est que les participants à la démarche sur les buts personnels devraient connaître un degré de bien-être psychologique significativement plus élevé que celui du groupe contrôle. La collecte de matériel anecdotique a permis de réaliser des études de cas afin d'améliorer, éventuellement, le contenu de l'intervention.

Sujets

Dans le cadre du cours «Psychologie de la motivation», 52 étudiants (91%) ont choisi de participer à la démarche Gestion des buts personnels. Les 73 étudiants du groupe contrôle suivaient un autre cours de psychologie. Dans les deux cas, il s'agit majoritairement d'étudiants réguliers du baccalauréat en psychologie auxquels s'ajoutent des étudiants d'autres programmes (baccalauréat multidisciplinaire, certificat). Les deux groupes sont équivalents pour ce qui est de l'âge (24 ans pour le groupe expérimental; 23 pour le groupe contrôle) et pour le statut civil (respectivement 76% et 74% vivent seul). Par ailleurs, la répartition des sujets selon le sexe est inégale: 90% d'étudiantes dans le premier cas et 64% dans le second. Puisque cette variable n'influence pas les résultats (vérification faite au moyen de l'analyse de covariance appliquée à chaque indice de bien-être psychologique), les données ont été regroupées pour les fins de l'analyse. Les groupes ne présentent pas de différence (test *t*) au prétest pour ce qui est des variables dépendantes (indices de bien-être psychologique) sauf pour la satisfaction de vivre (plus élevée dans le groupe contrôle) et le sens à la vie (plus élevé dans le groupe expérimental).

La répartition des sujets dans les deux conditions ne s'est pas faite de façon aléatoire; il fallait, comme c'est souvent le cas en recherche appliquée, prendre des groupes classes tels quels, ce qui ne permet pas la formulation de conclusions fermes comme cela se produit lorsque la démarche expérimentale est appliquée avec rigueur. La pertinence du problème étudié et les possibilités d'application de la démarche justifient néanmoins la recherche de résultats susceptibles de révéler des tendances ou des indications utiles.

Instruments

L'*Échelle de satisfaction de vie*, élaborée par Diener *et al.* (1985) a été traduite et validée en français par Blais, Vallerand, Pelletier et Brière (1989). Cet instrument comporte cinq items auxquels les sujets répondent au moyen d'une échelle en sept points. Les résultats présentés par l'équipe de Blais témoignent de la valeur de cet instrument; ces auteurs ont obtenu un coefficient de consistance interne (alpha) de 0,85; dans la présente étude, il est de 0,81.

Afin de mesurer l'estime de soi, la *State Self-Esteem Scale* (SSES) de Heatherton et Polivy (1991) a été choisie parce que cette échelle est sensible aux variations. Elle comporte 20 items auxquels les sujets répondent au moyen d'une échelle en cinq points. L'instrument se caractérise par une structure factorielle solide et une forte consistance interne (alpha = 0,92). L'équipe de recherche a effectué la traduction de l'échelle et a obtenu un coefficient alpha de 0,91.

L'*Échelle sens à la vie* de Ryff (1989) a été traduite et adaptée par Lapierre et Desrochers (1997, voir Bouffard et Lapierre, 1997). L'échelle originale comporte 20 items, mais la version abrégée (Ryff et Essex, 1992) utilisée ici en compte 14 auxquels le sujet répond au moyen d'une échelle en six points. Le coefficient alpha de l'échelle originale est de 0,88; dans la présente recherche, il est de 0,90.

Le bonheur a été évalué grâce au SHARP (*Short Happiness and Affect Research Protocol*) de Stones *et al.* (1996) dont les qualités métriques sont excellentes (par exemple, l'alpha est de 0,82). L'instrument comporte 12 items auxquels le sujet répond par oui ou non. C'est la version française fournie par les auteurs qui a été utilisée; pour l'étude actuelle, le coefficient alpha est de 0,76.

Pour évaluer l'anxiété, nous avons choisi un questionnaire qui porte plus spécifiquement sur l'anxiété face aux études et aux examens. À cette fin, la DAS (*Debilitating Anxiety Scale*) de Alpert et Haber (1960) a été choisie pour sa valeur et son usage courant. L'instrument a été traduit par l'équipe qui a retenu sept des 10 items originaux. Le coefficient alpha obtenu dans la présente étude est de 0,85.

L'actualisation de soi a été évaluée par la MAP (Mesure de l'actualisation du potentiel) de Leclerc, Lefrançois, Dubé, Hébert et Gaulin (1998). L'instrument compte 27 items auxquels le sujet répond au moyen d'une échelle en cinq points. Leclerc *et al.* (1998) et Lefrançois, Leclerc, Dubé, Hébert et Gaulin (1997) font état de son excellente qualité psychométrique. Le coefficient alpha obtenu par les auteurs est de 0,90; dans l'étude actuelle, il est de 0,88.

L'orientation vers les buts est une variable importante parce que plus proximale que les autres indices de bien-être psychologique. Le score à cette variable est donc susceptible de refléter l'effet direct de la démarche qui porte justement sur les buts. Pour mesurer cette variable, l'*Échelle d'orientation vers les buts* de Smith et Robbins (1988) a été traduite par Bouffard et Bastin (1996) et validée auprès d'un échantillon de 335 sujets de différents groupes d'âge. L'instrument compte 10 items que les sujets évaluent sur une échelle en six points. Le coefficient alpha est de 0,86 pour l'échelle originale et de 0,85 pour le présent cas.

À ces instruments servant à la collecte des données quantitatives s'ajoutait un rapport, réalisé par l'étudiant et contenant des informations qualitatives détaillées sur les étapes de la démarche (choix, planification et poursuite du but), l'expérience vécue (affects positifs et négatifs, progrès et frustrations, vie du groupe) et l'évaluation subjective effectuée à la fin des rencontres. L'examen de ces informations devrait permettre une meilleure compréhension du cheminement du participant et l'amélioration de certains aspects de l'intervention. De plus, les riches données anecdotiques alimenteront les études de cas qui illustrent de façon narrative le cheminement global, les apprentissages intellectuels, les effets ressentis et le profit que le participant juge avoir tiré de la démarche (un cas sera présenté à la section Résultats).

Déroulement

Après avoir décidé de prendre part à la démarche sur les buts personnels, les participants se regroupent par petites équipes variant de trois à six personnes et travaillent à ce projet à la dernière heure du cours pendant 11 semaines. Avant de débuter, ils ont rempli les questionnaires (prétest) qu'ils reprendront à la fin (post-test). Grâce aux présentations magistrales et aux lectures, ils ont pris contact avec les concepts et la théorie sur les buts personnels. Ils ont reçu un *Guide du participant* qui précise chacune des étapes, fournit le matériel nécessaire, offre toute une gamme de stratégies utiles (par exemple, auto-observation, affrontement du stress, précision d'un comportement cible, prévention des rechutes, autorécompense, langage intérieur, etc.) et des histoires de cas stimulantes et instructives. Enfin, le professeur explique brièvement (10 à 15 minutes) l'enjeu de l'étape à chaque semaine tout en laissant une grande latitude aux étudiants qui cheminent à leur rythme et doivent parfois effectuer des retours en arrière (modifier le but, revoir la planifica-

tion, etc.). Pendant la rencontre, le professeur fait le tour des équipes et répond aux questions. C'est le groupe lui-même qui se régularise et trouve le fonctionnement qui lui convient; il n'y a pas d'animateur officiel.

Le contenu de la démarche «Gestion des buts personnels» est exposé au tableau 1 (Bouffard, Labelle, Dubé et Lapierre, 1999). Le programme est structuré de façon à couvrir toutes les étapes du processus: l'élaboration, la planification, la poursuite du but et l'évaluation finale. La description du contenu et des étapes fait clairement saisir qu'il s'agit d'échanges portant sur le fruit du travail personnel fait au cours de la semaine. Cette dialectique travail individuel-discussion en équipe semble favoriser le progrès dans le cheminement à travers les étapes du processus. La démarche devrait permettre l'apprentissage du processus de façon à l'utiliser par la suite.

Tableau 1
Gestion des buts personnels: contenu des rencontres

Étape	Rencontre	Contenu
Préliminaire	1	Prise de contact. Échange sur les attentes et les appréhensions.
Élaboration du but		
	2	Échange sur l'inventaire des buts et la sélection des priorités (travail réalisé pendant la semaine).
	3	Échange sur le but choisi, sur la façon de le concrétiser en un comportement visé et sur les obstacles possibles (ce qui a été fait pendant la semaine). Signature du «contrat» d'engagement face au but choisi.
	4	Échange sur l'auto-observation (qui a débuté au cours de la semaine) et amélioration du système d'observation s'il y a lieu.
Planification du but		
	5	Échange sur la planification (qui a été réalisée pendant la semaine): moyens, étapes, obstacles anticipés, stratégies prévues, temps à consacrer, etc.
	6	Révision ou consolidation du système d'observation et de la planification.
Poursuite du but		
	7-8-9-10	Pendant cette période cruciale, l'échange porte sur les progrès et les reculs, les difficultés et les solutions, les stratégies à utiliser. Le soutien du groupe est ici crucial.
Évaluation	11	Échange sur le pourcentage de réalisation du but, sur la démarche elle-même et sur ce qu'elle a apporté. Préparation de l'après (maintien des acquis).

La semaine suivante, le rapport personnel est remis au professeur.

Les étudiants du groupe contrôle répondent aux questionnaires au début et à la fin de la session académique (au même moment que ceux du groupe expérimental) et ignorent que leurs résultats sont comparés à ceux d'un autre groupe.

Résultats

Effets de la démarche

L'analyse des résultats vérifie si la démarche a produit l'effet escompté. À cette fin, chaque indice de bien-être psychologique est soumis à une analyse de covariance dans laquelle les deux groupes représentent le facteur et le score au prétest, la covariable. Cette technique a l'avantage de tenir compte des différences éventuelles au prétest dans l'analyse des résultats obtenus au post-test. Avant de présenter les résultats, il convient de rappeler que les différences pouvant apparaître entre les groupes au prétest ne sont pas significatives (vérification faite au moyen du test *t*). La lecture du tableau 2 fait voir que les étudiants qui ont effectué la démarche ont connu une amélioration significativement plus grande que ceux du groupe contrôle, et ce, pour toutes les variables. Il faut néanmoins être prudent face aux changements de certaines d'entre elles. L'augmentation du score de la satisfaction de vivre dans le groupe expérimental pourrait être une régression vers la moyenne étant donné que les scores du groupe contrôle sont plus élevés tant au prétest qu'au post-test. De plus, le résultat significatif obtenu pour le sens à la vie pourrait provenir de la différence entre les deux groupes aux deux moments de la mesure (le groupe expérimental étant, ici, plus élevé). Il est pertinent de noter, par ailleurs, que c'est le bonheur à court terme qui a changé et non le bonheur à long terme, ce qui milite en faveur de l'impact de l'intervention. Il en est de même pour l'estime de soi qui était évaluée au moyen d'un instrument plus sensible aux variations que les tests habituels. Il faut noter également que le score de l'orientation vers les buts a augmenté chez les participants alors qu'il a diminué dans l'autre groupe. Enfin, l'anxiété qui croît généralement vers la fin de la session universitaire a effectivement augmenté dans le groupe contrôle alors qu'elle a diminué chez ceux qui ont bénéficié de la formation. Enfin, l'actualisation de soi a augmenté légèrement et de façon significative.

Évaluation subjective

Les participants ont été invités à évaluer leur progrès face au but choisi. Ils ont considéré qu'ils avaient atteint leur objectif à 70 % en moyenne. Sur les 52 participants, trois ont jugé avoir réussi à 100 %, tandis que cinq ont jugé ne pas avoir atteint 50 % de leur objectif. En général, ils se disent satisfaits du progrès vers le but choisi (7,7 sur 10) et très satisfaits de la démarche effectuée (8,6 sur 10). La corrélation entre le pourcentage de progrès et la satisfaction face à ce progrès est de 0,64 ($p < 0,01$), mais la relation entre le niveau de réussite et la satisfaction face à la démarche n'est pas significative. Cela veut dire que, même s'ils n'ont pas atteint complètement leur but, les participants peuvent être contents d'avoir découvert des choses à propos d'eux-mêmes « plus importantes que la réalisation de mon petit but » (un étudiant).

Tableau 2
Moyennes et écarts-types selon la condition expérimentale et le temps de mesure pour les variables étudiées

	Expérimental (n = 52)		**Contrôle (n = 73)**		**ANCOVA**
	Pré	Post	Pré	Post	P (unilatéral)
Satisfaction de vivre (max. 7)	5,10 (1,08)	5,37 (1,00)	5,53 (0,92)	5,41 (1,12)	0,02*
Estime de soi (max. 5)	3,73 (0,62)	3,86 (0,50)	3,85 (0,51)	3,77 (0,57)	0,00***
Sens à la vie (max. 6)	5,21 (0,69)	5,29 (0,61)	4,78 (0,94)	4,78 (0,84)	0,01**
Bonheur (total) (max. 6)	3,40 (2,69)	3,82 (2,73)	3,90 (2,22)	3,46 (2,79)	0,04*
Bonheur court terme (max. 3)	1,46 (1,69)	1,84 (1,54)	1,92 (1,44)	1,52 (1,82)	0,025*
Bonheur long terme (max. 3)	1,94 (1,39)	1,98 (1,51)	1,98 (1,12)	1,94 (1,37)	0,037*
Anxiété (max. 7)	2,51 (1,00)	2,37 (1,00)	2,68 (0,87)	2,98 (1,03)	0,00***
Actualisation (max. 5)	3,71 (0,36)	3,79 (0,37)	3,74 (0,42)	3,74 (0,42)	0,035*
Orientation vers les buts (max. 5)	4,29 (0,84)	4,48 (0,80)	4,46 (0,85)	4,34 (0,93)	0,00***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Études de cas

Grâce au rapport détaillé remis au professeur à la fin de la session, les chercheurs disposaient d'une banque d'informations considérable sur l'ensemble des buts et des priorités des étudiants (en plus de l'objectif choisi), sur la mise au point de la planification et la révision de celle-ci, sur la régulation de l'action lors de la poursuite du but (les données de l'auto-observation fournissant une information fort précieuse), sur les difficultés rencontrées, les stratégies utilisées, sur le rôle du groupe au cours de la démarche et sur l'évaluation du résultat. Il appert que les participants ont connu des bénéfices qui vont bien au-delà du progrès vers le but. Plusieurs ont déclaré avoir compris des attitudes, des façons de faire ou des difficultés qu'ils avaient «depuis l'enfance»; d'autres ont été surpris d'avoir autant de buts ou de «choses dans les tripes»; la majorité a découvert l'importance de la planification si l'on ne veut pas que ses buts importants restent irréalisés «comme nos résolutions du Jour

de l'An»; enfin, certains ont apprécié avoir appris une démarche «qu'il sera possible de réutiliser» pour d'autres projets.

Dans le but d'illustrer l'expérience vécue lors de la démarche «Gestion des buts personnels», nous présentons le cas d'une étudiante qui a accepté d'apporter un complément d'information et de valider l'étude lors d'une entrevue consécutive à la démarche.

Le cas JG

JG est une étudiante en psychologie âgée de 21 ans. Elle travaille à temps partiel, mais consacre néanmoins beaucoup de temps à ses études (de 15 à 25 heures/semaine). Elle obtient de bons résultats, mais ne se situe pas dans le premier 10%. Elle provient d'une région assez éloignée de l'Université, mais elle reste en contact avec sa famille et avec son «chum» qui vient la visiter toutes les fins de semaine. Elle a choisi de participer à la démarche «Gestion des buts personnels», elle s'y est engagée à fond et considère qu'elle en a grandement profité. Dans le but de comprendre son expérience, il convient d'en suivre les étapes.

L'inventaire des buts personnels fait voir que ses projets se rapportent aux divers domaines de la vie (étude, travail, couple, loisir, altruisme, actualisation de soi) et pourront se réaliser à court ou à long terme. Ce large éventail de buts personnels témoigne d'une bonne santé mentale et d'une bonne adaptation. La sélection d'objectifs importants fait ressortir cinq priorités: 1) Être moins stressée. 2) Travailler plus dans mes livres. 3) Faire de l'exercice physique. 4) Être vraie dans ma relation amoureuse. 5) Amasser de l'argent pour une nouvelle voiture. Parmi celles-ci se trouve le but choisi pour la présente démarche: «essayer de diminuer mon stress à un niveau passable» (concrètement de 3 à 5 points sur une échelle de 10). Pour JG, le stress est un «problème grave» car il a des conséquences nuisibles sur ses études, sa santé et «m'empêche de fonctionner à 100%». Il s'agit donc d'un objectif important sur lequel elle évalue avoir un certain contrôle même si elle le considère comme difficile. Ce but ne suscite pas de conflit avec d'autres buts. Il s'agit d'une entreprise à long terme, mais l'étudiante veut s'y attaquer intensivement durant la session d'automne. L'anticipation d'obstacles tant externes (manque de temps, imprévus) qu'internes (manque de discipline, découragement) incitent la participante à réaliser une planification rigoureuse et détaillée. Bref, elle veut consacrer à son objectif «tout le temps nécessaire». Les moyens prévus sont nombreux: yoga, marche et exercices physiques quotidiens, tisanes calmantes avant le coucher, sieste et relaxation l'après-midi (si nécessaire). Elle envisage recourir à quelques-unes des stratégies suggérées: langage intérieur, auto-instructions, autorécompense pour le progrès et surtout auto-observation. Outre ses ressources personnelles, elle compte sur l'appui de son amoureux, de sa famille et des deux autres étudiantes faisant partie de l'équipe.

Lors de la quête du but, JG a travaillé avec intensité et persistance (parfois même avec stress!) : évaluation du stress (sur une échelle de 10) matin, midi et soir, utilisation des moyens et des stratégies prévus lors de la planification et écriture quotidienne du journal de bord qui a été « le principal instrument de prises de conscience importantes à propos de moi ». Elle a reçu un soutien considérable de ses coéquipières (8/10), de sa mère (8/10) et de son ami (9/10). Les principales sources de stress avec lesquelles elle a dû composer sont : les mises au point avec son amoureux, les discussions à propos du bal de graduation, l'ennui, le surmenage et, évidemment, le travail scolaire. Le tableau 3 présente des informations relatives à l'étape de la poursuite du but au cours d'une semaine typique.

Tableau 3
Cas JG : illustration d'une semaine (la cinquième) choisie au hasard

Date	Marche	Exercice	Tisane (soir)	Sources de stress	Éléments positifs	Stress (sur 10)
9 octobre (Samedi)	10 min. 15 min.	30 min. 30 min.	X	« Gros » examen. Travail long.	Échange avec mon copain.	5,7
10 octobre (Dimanche)	15 min. 10 min.	30 min. 20 min.	X	« Gros » examen. Plusieurs devoirs.	Souper resto avec mon copain. Échange avec ma mère.	4,7
11 octobre (Lundi)	15 min. 20 min. 10 min.	20 min. 20 min.	X	Examen.	Échanger, ne pas me sentir seule.	4,3
12 octobre (Mardi)	20 min. 20 min. 30 min.	20 min. 20 min.		« Je me stresse pour des niaiseries. »	Partager l'expérience du stress.	3,3
13 octobre (Mercredi)	10 min. 15 min. 15 min.	15 min. 20 min.	X	Le stress cause découragement et pleurs.	Auto-instructions. Respirations profondes.	4,0
14 octobre (Jeudi)	10 min. 15 min.	15 min. 15 min.		Stress = manque de confiance en moi.	Bon examen.	5,0
15 octobre (Vendredi)	15 min. 30 min.	15 min. 20 min.	X	« Je veux aller trop vite. » « Je m'énerve moi-même. »	Je reprends confiance en moi.	3,7

Parmi les stratégies utilisées, il faut noter la présence d'une « phrase du jour » au bas de chaque page du Journal de bord (Relaxe J… Prends ça cool ! Tu es capable. Allez hop ! Tu vas réussir, etc.). De plus, certaines pages sont décorées de petites étoiles (récompenses) lorsqu'il y a progrès. Les stratégies ainsi que les moyens prévus lors de la planification ont été appliqués et se sont avérés efficaces puisque le niveau de stress a baissé considérablement (figure 1).

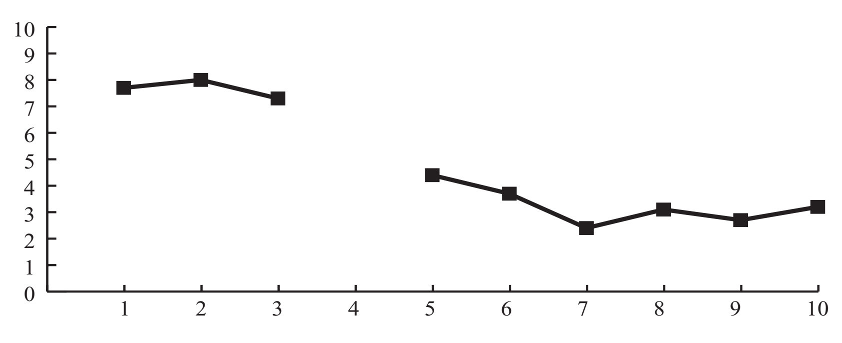


Figure 1 – Niveau de stress de JG

Au terme de la démarche, JG évalue la réalisation de son but à 80 % et elle en est fière. Elle sait fort bien qu'elle ne peut pas faire complètement disparaître le stress puisque c'est un travail à long terme, mais elle a « trouvé les moyens d'apprendre à vivre avec ! ». Les scores aux questionnaires (prétest/post-test) ont peu changé ; on peut noter une légère augmentation de l'orientation vers le futur et une augmentation notable du niveau de bonheur ; il est également intéressant d'observer que l'anxiété face aux études et aux examens n'a pas augmenté, ce qui est positif dans le cas de cette étudiante généralement très anxieuse. De plus, elle considère avoir amélioré sa vitalité, sa satisfaction de vivre et sa croissance personnelle. Au-delà des évaluations quantitatives, cette étudiante a trouvé ce travail des plus intéressant, car « il m'a permis d'avancer dans la vie ». « J'ai travaillé fort, mais les efforts investis m'ont été remis en double puisque aujourd'hui, je vois vraiment une différence. » Elle considère avoir fait des apprentissages importants et significatifs : « Avant de commencer la démarche, je croyais que mon stress était causé seulement par des événements extérieurs (examens, conflits interpersonnels), mais j'ai découvert, par la tenue de mon journal de bord, que j'étais une personne qui souffrait d'insécurité, qui avait continuellement l'impression d'être seule, qui se décourageait facilement et qui croyait peu ou pas en ses capacités. » Elle apprécie également l'utilisation de « stratégies efficaces que je continuerai d'employer : planifier mon temps, demander du support, discuter de mes craintes [...] remettre les choses que je ne suis pas capable de faire immédiatement à un moment plus propice au lieu de me décourager ». L'expérience de groupe fut très positive pour cette participante, elle fut rassurée et réconfortée par les commentaires reçus et elle a éprouvé également le sentiment que « j'étais utile pour quelqu'un ». Bref, la participante conclut qu'elle se connaît mieux, qu'elle dispose de moyens et de stratégies utiles pour l'avenir, qu'elle a davantage confiance en elle, qu'elle se sent mieux dans sa peau et qu'elle est « très contente d'avoir fait quelque chose avec ce problème qui m'empoisonnait la vie ».

Trois mois après la fin de la démarche, JG déclare : « Je demeure beaucoup moins stressée qu'avant la démarche. » Elle continue la plupart de ses exercices, se fait un horaire pour étudier et pour « me donner du temps pour moi ». Il est intéressant de constater le maintien des acquis dans le cas de cette étudiante.

Discussion

La démarche offerte aux étudiants visait à favoriser la croissance personnelle et le bien-être psychologique, sans oublier les apprentissages significatifs qu'une telle démarche peut susciter. Les étudiants ont bénéficié d'une pédagogie active, profité d'un enseignement élargi et enrichi qui s'est concrétisé en une expérience globale s'adressant à la personne tout entière dans ses dimensions intellectuelle, affective et sociale. La réalisation de cet objectif s'est faite grâce à un cheminement qui inclut l'élaboration, la planification et la poursuite du but choisi ainsi que l'évaluation des progrès accomplis. Les résultats obtenus ont clairement démontré que l'intervention a produit les bénéfices espérés, et ce, pour toutes les variables mesurées. En effet, les mesures objectives (résultats des questionnaires) témoignent des effets positifs de la formation sur l'orientation vers les buts, l'estime de soi, l'actualisation de son potentiel, le bonheur à court terme et l'anxiété (qui diminue). Ces résultats sont corroborés par les évaluations subjectives et les études de cas (dont une a été rapportée ici) qui font voir le progrès dans la réalisation de l'objectif choisi, la satisfaction face à la démarche accomplie et les nombreux apprentissages pertinents signalés par les étudiants : intégration de plusieurs notions, essai de stratégies multiples, prises de conscience à propos d'eux-mêmes, sans parler du contentement dû à l'expérience de la cohésion, de l'empathie et du soutien du groupe. Les résultats obtenus appuient la théorie voulant que l'élaboration et la poursuite des buts personnels favorisent le fonctionnement optimal, l'actualisation de soi et la santé psychologique. Qui plus est, la présente étude contribue, avec quelques autres (par exemple, Schmuck et Sheldon, 2001), à l'intégration progressive de deux domaines longtemps séparés : la motivation (centrée sur le choix des buts) et l'autorégulation de l'action (centrée sur la réalisation du but). Le modèle qui unifie ces deux « partenaires » permet de mieux comprendre l'ensemble du processus allant de la naissance du désir à la réalisation du projet en passant par les étapes du choix, de la planification et de la poursuite du but.

À la suite des expérimentations effectuées, des études de cas, des suggestions des étudiants et de l'examen d'une abondante documentation, il est possible d'identifier des facteurs favorables ou des conditions aidantes pour la réalisation de ses buts personnels : choix de buts concordant avec ses besoins psychologiques fondamentaux, engagement personnel, cheminement à son propre rythme, possibilité pour le groupe de s'autoréguler, appui des membres de l'équipe (et d'autres personnes), utilisation des stratégies et, en particulier de l'auto-observation. Ces conditions aidantes pourraient convenir à d'autres clientèles ou dans d'autres domaines : en orientation scolaire et professionnelle en vue d'aider les jeunes de fin de secondaire à clarifier leurs perspectives (Nurmi, 1993), à l'arrivée au cégep afin de favoriser le choix du cheminement scolaire, à l'entrée à l'université pour faciliter cette transition de vie importante (Cantor et Sanderson, 1999 ; Salmela-Aro et Nurmi, 1997), en clinique où l'approche des buts personnels s'est révélée utile à des personnes qui

souffraient de divers problèmes psychologiques (La Guardia et Ryan, 2000; Little et Chambers, 2000; Poëhlmann et Brunstein, 2000; Salmela-Aro, Näätänen et Nurmi, 2000). Cette démarche pourrait aussi être utilisée avec des groupes de personnes qui vivent une période de transition qui exige la restructuration de leurs buts et priorités (deuil, chômage, etc.). D'ailleurs, la démarche a été réalisée récemment auprès de personnes âgées (Bouffard, Dubé, Lapierre et Bastin, 1996) et de retraités (Dubé, Lapierre, Bouffard et Labelle, 2000) qui vivent des changements importants dans leur vie (perte de santé ou d'emploi) et qui, à la suite du programme de gestion des buts personnels, ont augmenté significativement leur niveau d'espoir en la réalisation de leurs projets et leur bien-être psychologique.

Par ailleurs, la présente étude comporte des limites évidentes: répartition non aléatoire des sujets, possibilité de désirabilité sociale (faire bonne figure devant le professeur qui évalue), évitement de la dissonance cognitive (ayant fait telle démarche, il est difficile d'admettre qu'elle n'a rien donné). Ces limites restreignent la portée des résultats et la solidité des conclusions, mais suggèrent la poursuite de recherches qui pourraient évaluer et contrôler l'effet de la désirabilité sociale et de la dissonance cognitive. Des études longitudinales pourraient vérifier si les acquis se maintiennent et si les participants réutilisent la démarche dans leur vie subséquente.

En pleine effervescence, l'approche des buts personnels devient susceptible de s'appliquer dans divers contextes de la vie, et ce, particulièrement au scolaire, là où les jeunes en développement ont le plus à apprendre d'une démarche qui pourrait soutenir l'atteinte de leurs objectifs, donc leur orientation, et faciliter la réussite de leurs études tout en leur apportant un mieux-être psychologique.

Notes

1. Les auteurs remercient Martin Poisson pour l'entrée de données ainsi que tous les étudiants qui ont participé à cette recherche et nous ont fait part de leurs suggestions.
2. L'approche des buts personnels connaît une effervescence considérable depuis une quinzaine d'années; depuis 1995, par exemple, environ 2000 publications paraissent annuellement.

Abstract – This article describes a learning process which is centred on the personal objectives of university students within the frame of a course and which aims to facilitate learning and optimal participation, and to increase psychological well-being. More specifically, the steps include the development of a precise concrete objective, and the planning and follow-up of this objective, and an evaluation of the progress noted. For the university students who applied these procedures, the authors noted a significant increase on all the indices of well-being compared to those of a control group. This approach produced similar benefits for groups of seniors and retired people, which supports the proposal that it is applicable with individuals of varied age groups and life styles.

Resumen – Dentro del marco de un curso universitario, se les ofreció a los estudiantes centrar la dinámica del mismo en sus propios objetivos personales a fin de favorizar un aprendizaje significativo, un funcionamiento óptimo y el aumento del bienestar sicológico. Especificamente, el proceso consistió en fijar un objetivo concreto, planificarlo y lograrlo, realizando como última etapa la evaluación de los progresos realizados. Esta forma de intervención a producido un aumento significativo de todos los índices de bienestar evaluados, comparados con los de un grupo testigo. Esta perspectiva, cuya eficacia a sido demostrada en personas de edad avanzada y en jubilados, es suceptible de ser aplicada a otros grupos de edades y a personas viviendo diferentes situaciones de vida.

Zusammenfassung – Im Rahmen eines Kurses für Universitätsstudenten wurde eine Arbeitsmethode vorgestellt, die sich an persönlichen Zielsetzungen orientiert, dies in der Absicht, dadurch ein optimales Lernen zu gewährleisten und zugleich das psychische Gleichgewicht der Lerner zu konsolidieren. Im einzelnen sieht diese Arbeitsmethode vor, zunächst ein konkretes Lernziel zu formulieren, einen Plan zur Erreichung des Ziels aufzustellen und schließlich den Lernerfolg einer kritischen Beurteilung zu unterziehen. Das an Universitätsstudenten durchgeführte Experiment ergab eine erhebliche Verbesserung aller Indizien für das psychische Wohlbefinden der Studenten im Vergleich zu den bei einer Kontrollgruppe erzielten Ergebnissen. Diese Arbeitsmethode hat sich auch bei älteren Menschen und Lernergruppen im Rentenalter als erfolgreich erwiesen und ließe sich bei verschiedenen Altersgruppen und Lernern in unterschiedlichen Lebenssituationen anwenden.

Références

Alpert, R. et Haber, R.N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *61*(2), 207-215.

Bandura, A. (1993). La théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, *14*(2), 43-83.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Baumeister, R.F. (1996). Self-regulation and ego threat: motivated cognition, self deception, and destructive goal setting. *In* P.M. Gollwitzer et J.A. Bargh (dir.), *The psychology of action* (p. 27-47). New York, NY: Guilford.

Blais, M.R., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Brière, N.M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne française du «Satisfaction with Life Scale». *Revue canadienne des sciences du comportement*, *21*(2), 210-223.

Bouffard, L. et Bastin, E. (1996). *Traduction et validation de l'échelle d'orientation vers les buts*. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke.

Bouffard, L., Dubé, M., Lapierre et Bastin, E. (1996). Le bien-être psychologique des personnes âgées par la poursuite des buts personnels. *Revue québécoise de psychologie*, *17*(2), 115-135.

Bouffard, L., Labelle, R., Dubé, M. et Lapierre, S. (1999). *La gestion des buts personnels. Programme d'intervention visant l'amélioration du bien-être psychologique*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Bouffard, L. et Lapierre, S. (1997). La mesure du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, *18*(2), 271-310.

Brandtstädter, J. et Renner, G. (1990). Tenacious goal poursuit and flexible goal adjustment: explication and age-related analysis of assimilative and accomodative strategies. *Psychology and Aging*, *5*, 58-67.

Brendl, C.M. et Higgins, E.T. (1996). Principles of judging valence: What makes events positives or negative? *In* M.P. Zanna (dir.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, p. 95-160). New York, NY: Academic Press.

Brim, G. (1992). *Ambition: How we manage success and failure throughout our lives*. New York, NY: Basic Books.

Brunstein, J.C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 1061-1070.

Cantor, N. et Sanderson, C.A. (1999). Life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life. *In* D. Kahneman, E. Diener et N. Schwarz (dir.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (p. 230-243). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Christiansen, C.H., Backman, C., Little, B.R. et Nguyen, A. (1999). Occupations and well-being: A study of personal projets. *The American Journal of Occupational Therapy*, *53*, 91-100.

Cross, S. et Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, *34*, 230-255.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement in everyday life*. New York, NY: Basic Books.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*, 542-575.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, *28*, 35-89.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71-76.

Diener, E. et Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*, 926-935.

Dubé, M., Lapierre, S., Bouffard, L. et Labelle, R. (2000). Le bien-être psychologique par la gestion des buts personnels: une intervention de groupe auprès des retraités. *Revue québécoise de psychologie*, *21*(2).

D'Zurilla, T.J. et Chang, E.C. (1995). The relationship between problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, *19*, 547-562.

D'Zurilla, T. et Nezu, A. (1990). Development and premilinary evaluation of the social problem solving inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *2*, 156-163.

Ellis, A. et Grieger, R. (1977). *Handbook of rational emotive therapy*. New York, NY: Springer Publishing.

Emmons, R.A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1058-1068.

Emmons, R.A. (1991). Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of Personality*, *59*, 453-472.

Emmons, R.A., Colby, P.M. et Kaiser, H.A. (1998). When losses lead to gains: Personal goals and the recovery of meaning. *In* P.T.P. Wong et P.S. Fry (dir.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (p. 163-178). Mahwah, NJ: Earlbaum.

Ford, M.E. (1994). A living systems approach to the integration of personality and intelligence. *In* R.J. Sternberg et P. Ruzgis (dir.), *Personality and intelligence* (p. 188-217). New York, NY: Cambridge University Press.

Gollwitzer, P.M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *In* M. Hewstone et W. Stroebe (dir.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 4, p. 141-185). Chichester: Wiley.

Gollwitzer, P.M. (1996). The volitional benefits of planning. *In* P.M. Gollwitzer et J.A. Bargh (dir.), *The psychology of action* (p. 287-312). New York, NY: Guilford.

Heatherton, T.F. et Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(6), 895-910.

Hinsz, V.B. et Matz, D.C. (1997). Self-evaluation involved in goal setting and task performance. *Social Behavior and Personality*, *25*, 177-182.

Holahan, C.K. (1988). Relation of life goals at age 70 to activity participation and health and psychological well-being among Terman's gifted men and women. *Psychology and Aging*, *3*, 286-291.

Hosen, R. (1990). Strategies for enhancing psychological well-being. *Psychology, a Journal of Human Behavior*, *27*, 20-29.

Kruglanski, A.W. (1996). Goals as knowledge structures. *In* P.M. Gollwitzer et J.A. Barg (dir.), *The psychology of action* (p. 599-618). New York, NY: Guilford.

Kuypers, J.A. et Bengtson, V.L. (1973). Social breakdown and competence: A model of normal aging. *Human Development*, *16*, 181-201.

La Guardia, J. et Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, *21*(2).

Lapierre, S., Bouffard, L., Dubé, M. (sous presse). Les buts personnels et le bien-être psychologique: revue de recherches. *Bulletin de psychologie*.

Lazarus, R.S. et De Longis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist*, *38*, 245-254.

Lecci, L., Okun, M.A. et Karoly, P. (1994). Life regrets and current goals as predictors of psychological adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*, 731-741.

Leclerc, G., Lefrançois, R., Dubé, M., Hébert, R. et Gaulin, P. (1998). *Manuel d'utilisation de la mesure de l'actualisation du potentiel*. Centre de recherche en gérontologie et gériatrie, Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Lefrançois, R., Leclerc, C., Dubé, M., Hébert, R. et Gaulin, P. (1997). The development and validation of a self-report measure of self-actualization. *Social Behavior and Personality*, *25*(4), 353-366.

Liber, H.S. (1982). Applications of a theory of personality functioning and change to three career identity changes faced by the elderly. *In* J.O. Raynor et E.E. Entin (dir.), *Motivation, career striving and aging* (p. 353-370). Washington, DC: Hemisphere.

Little, B.R. (1983). Personal projects: A rational and method for investigation. *Environment and Behavior*, *15*, 273-309.

Little, B.R et Chambers, N. (2000). L'analyse des projets personnels: un cadre intégratif pour la psychologie clinique. *Revue québécoise de psychologie*, *21*(2).

Maslow, A. (1955). Deficiency motivation and growth motivation. *In* M.R. Jones (dir.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

Nurmi, J.-E. (1993). La perspective future et l'identité personnelle aux différentes étapes de la vie. *Revue québécoise de psychologie*, *14*(3), 77-97.

Nurmi, J.-E. (1998). Self-definition and mental health during adolescence and young adulthood. *In* J. Schulenberg, J.L.Maggs et K. Hurrelman (dir.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (p. 395-419). New York, NY: Cambridge University Press.

Nuttin, J. R. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses universitaires de France.

Pervin, L. A. (1983). The stasis and flow of behavior: Toward a theory of goals. *In* M.M. Page (dir.), *Nebraska symposium of motivation* (p. 1-58). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

Poëlmann, K. et Brunstein, J.C. (2000). Les buts personnels en psychothérapie: préciser ce qu'on veut et savoir comment l'atteindre. *Revue québécoise de psychologie*, *21*(2).

Reker, G.T. et Wong, P.T.P. (1984). Psychological and physical well-being in the elderly: The perceived well-being scale. *Canadian Journal on Aging*, *3*, 23-32.

Robbins, S.B., Lee, R.M. et Wan, T.T.H. (1994). Goal continuity as a mediator of early retirement adjustment: Testing a multidimensional model. *Journal of Counseling Psychology*, *41*, 18-26.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Ruehlman, S.L. et Wolchik, S.A. (1988). Personal goals and interpersonal support and hindrance as factors in psychological distress and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*, 293-301.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081.

Ryff, C.D. et Essex, M.J. (1992). The interpretation of life experience and well-being: The sample case of relocation. *Psychology and Aging*, *7*(4), 507-517.

Salmela-Aro, K., Näätänen, P. et Nurmi, J.-E. (2000). L'examen des projets personnels au cours d'une psychothérapie pour des personnes souffrant d'épuisement professionnel. *Revue québécoise de psychologie*, *21*(2).

Salmela-Aro, K. et Nurmi, J.-E. (1997). Goal contents, well-being and life context during transition to university: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, *20*, 471-491.

Schafer, W. (1992). *Stress management for well-being* (2e éd.). Fort Worth, TX: Hartcourt Brow Jovanovich.

Schmuck, P. et Sheldon, K.M. (dir.) (2001). *Life goals and well-being.* Toronto: Hogrefe et Huber.

Schwarz, N. et Bohner, G. (1996). Feelings and their motivational implications: Moods and the action sequence. *In* P.M. Gollwitzer et J.A. Bargh (dir.), *The psychology of action* (p. 119-145). New York, NY: Guilford.

Sheldon, K.M. et Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *24*, 1319-1331.

Smith, L.C. et Robbins, S.B. (1988). Validity of the goal instability scale (modified) as a predictor of adjustment in retirement-age adults. *Journal of Counseling Psychology*, *33*, 325-329.

Snyder, C.R., Harris, C. Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. et Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 570-585.

Stones, M.J., Kozma, A., Hirdes, J., Gold, D. et Kolopack, P. (1996). Short happiness and affect research protocol (SHARP). *Social Indicators Research*, *37*, 75-91.

Taylor, S.E. et Pham, L.B. (1996). Mental simulation, motivation and action. *In* P.M. Gollwitzer et J.A. Bargh (dir.), *The psychology of action* (p. 219-235). New York, NY: Guilford.

Trépanier, L., Lapierre, S., Baillargeon, J. et Bouffard, L. (2001). Ténacité et flexibilité dans la poursuite des projets personnels: Impact sur le bien-être à la retraite. *Revue canadienne du vieillissement*, *20*(4), 557-576.

Waterman, A.S. (1990). The relevance of Aristotle's conception of eudaimonia for the psychological study of happiness. *Theoretical and Philosophical Psychology*, *10*, 39-44.

Watson, D.L. et Tharp, R.G. (1997). *Self-directed behavior*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.

Wolff, K. (1971). Rehabilitating geriatric patients. *Hospital Community Psychiatry*, *22*, 8-11.

Wright, R. A. et Brehm, J. W. (1989). Energization and goal attractiveness. *In* L.A. Pervin (dir.), *Goal concepts in personality and social psychology* (p. 169-210). Hillsdale, NJ: Lauwrence Earlbaum.